



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LEILANE DAS VIRGENS SANTOS

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERSPECTIVAS
TEÓRICAS

Salvador
2013

LEILANE DAS VIRGENS SANTOS

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERSPECTIVAS
TEÓRICAS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Nelma de Cássia
Silva Sandes Galvão

Salvador

2013

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela tua bondade e fidelidade, pelo teu amor incomparável que me renova e sustenta a cada manhã, sei que os meus dias em tuas mãos estão. Eu sei quem tu és em minha vida, por isso, simplesmente me rendo a ti.

À minha querida família, a vocês dedico o meu amor. Vocês fazem parte disso – meu pai Edson (em memória) e minha mãe Marinalda por me passar valores e princípios que ficarão guardados pra sempre em mim; meus irmãos lindos, Sandro, Sandra, Luiz Carlos e Leila, vocês alegram meu coração;

Aos meus amigos, pelo carinho, incentivo e compreensão, vocês são preciosidades em minha vida.

Às minhas colegas, que hoje posso chamar de amigas – Aildes, Isabela e Priscila, a companhia de vocês não me fez perceber o tempo passar. Foram quatro anos intensos, momentos que ficarão marcados em minha vida, Deus me presenteou com vocês.

À faculdade de Educação, pelas experiências vividas, que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico. Experiências estas relevantes para minha vida pessoal, social e profissional.

À minha orientadora Nelma Galvão, por me ajudar nesse processo, foi um prazer te conhecer, sua participação foi sem dúvida, essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, a todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O trabalho monográfico tem como tema a aprendizagem significativa numa perspectiva teórica. Entendendo que a aprendizagem não é um processo solitário, este estudo monográfico visa também apresentar as contribuições das interações sociais presentes em sala de aula. Os estudos deste trabalho foram norteados pela seguinte indagação: de que forma as interações sociais podem contribuir para uma Aprendizagem Significativa? Para atender a tal questionamento, foi feita uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de não só analisar a aprendizagem significativa, mas de também entender como se forma o conhecimento no indivíduo, considerando do mesmo modo as contribuições das interações sociais nesse processo. Através da pesquisa bibliográfica, pude constatar o quanto é necessário o professor planejar suas aulas com conhecimentos que sejam relevantes para o aluno, possibilitando ainda uma relação de troca com o grupo, onde os conhecimentos são compartilhados e construídos, proporcionando sentido à aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, interações sociais, professor, aluno.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 5 |
| 2 | CONCEPÇÕES COGNITIVISTAS DA APRENDIZAGEM | 9 |
| 2.1 | APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM MECÂNICA | 10 |
| 2.2 | TEORIA SÓCIO INTERACIONISTA DE VYGOTSKY | 12 |
| 2.3 | TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET | 15 |
| 2.4 | TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE WALLON | 18 |
| 3 | RELAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 22 |
| 3.1 | INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO | 22 |
| 3.2 | INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS | 24 |
| 4 | CONCLUSÃO | 29 |
| | REFERÊNCIAS | 32 |

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com a escolha da modalidade de ¹Monografia. Escolhi a modalidade de Monografia para obter um aprofundamento maior do tema escolhido, utilizando dessa forma a pesquisa bibliográfica, para conhecer, analisar e refletir criticamente, sobre o tema escolhido. A pesquisa bibliográfica proporcionará também um embasamento teórico a respeito do tema, aprimorando consequentemente meus conhecimentos.

O trabalho tem por título, Aprendizagem Significativa: perspectivas teóricas, cujo tema está em torno da Aprendizagem Significativa, bem como das contribuições presentes nas interações sociais no processo de aprendizagem. Dessa forma o objeto de estudo da pesquisa associa-se ao estudo das teorias da aprendizagem e das interações – professor/aluno e aluno/aluno.

Ao compreender a importância da Aprendizagem Significativa, no âmbito das interações sociais entre o professor e o aluno, discutirei sobre o papel do professor nesse processo, e de que como a troca entre os alunos sobre o conhecimento estudado, pode ser também, um grande aliado para o desenvolvimento cognitivo.

Partindo desse pressuposto é que parte a indagação: De que forma as interações sociais podem contribuir para uma Aprendizagem Significativa? Onde através de embasamentos teóricos, analiso os estudos da psicologia da educação em torno das teorias da aprendizagem, destacando teóricos como Ausubel (1968), Piaget (1982), Vygostky (2007) e Wallon (2007).

Ao retratar as teorias da aprendizagem, o presente trabalho, tem o intuito de mostrar como se processa o conhecimento tendo como base o desenvolvimento vital do indivíduo e sua interação com o meio, retratando também a importância de uma aprendizagem que faça sentido para o aluno, contextualizada em seu cotidiano.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a aprendizagem significativa da criança, considerando a relevância das interações sociais presentes em sala de aula para a

¹ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, Monografia é um tratado acerca de um só assunto.

construção do conhecimento do indivíduo. Sendo assim o trabalho tratará especificamente de:

- Analisar a Aprendizagem Significativa e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.
- Apresentar as teorias da aprendizagem.
- Demonstrar através de teóricos a importância das interações sociais, no ambiente escolar.

Partindo da concepção cognitivista da aprendizagem, o trabalho propõe uma análise sobre a Aprendizagem Significativa. Esta teoria, corresponde aos estudos do psicólogo Ausubel, que se trata de uma “crítica à aplicação mecânica na escola dos resultados encontrados em tarefas não-significativas” (SALVADOR, 2000, p. 68). Dessa forma, na concepção cognitivista, a aprendizagem é vista sobre duas perspectivas: a aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.

No processo de ensino-aprendizagem, nota-se que faz mais sentido para o aluno estabelecer uma relação do que está sendo estudado em sala, com experiências vividas em seu cotidiano. É a partir dessa perspectiva que o presente trabalho aborda a Aprendizagem Significativa. Referente ao assunto em questão, Ausubel (apud MOREIRA e MASINI, 1982 p. 7) diz que a “[...] aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Contrastando a Aprendizagem Significativa, tem-se a Aprendizagem Mecânica, que é quando o indivíduo não consegue associar o novo assunto aos conceitos que fazem parte da “estrutura cognitiva” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA 2001, p. 153).

Ao ater-se aos estudos da Aprendizagem Significativa, faz-se necessário analisar também os estudos da psicogenética para entendermos como se processa o conhecimento, dessa forma as concepções de Vygotsky, Wallon e Piaget, são imprescindíveis para tal análise, pois os três utilizam a teoria da psicogenética, são interacionistas e veem o sujeito como um ser que constrói seu conhecimento.

Após entender o processo de desenvolvimento do indivíduo e seu reflexo no ambiente escolar pode-se então refletir de que forma as interações sociais podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Vejamos, pois, então, a relação professor/aluno, e logo em seguida aluno/aluno.

Conforme explica Salvador (1994, p. 102), atribui-se ao professor “uma importância decisiva como orientador, guia ou facilitador da aprendizagem”. Vale ressaltar que é o professor quem vai colaborar para que os alunos consigam relacionar os conceitos novos aos conceitos que já fazem parte de suas estruturas cognitivas (SALVADOR, SOLÉ, 1996). Cabe, pois, ao professor sistematizar suas aulas tendo por objetivo, oportunizar aos seus alunos conhecimentos significativos.

A interação estabelecida entre aluno/aluno ou entre iguais tem grande relevância também na aprendizagem escolar, porém por muito tempo foi considerada “incômoda ou negativa” (SALVADOR et all, 2000, p. 188). Desmistificando tal pensamento, nas décadas de 70 e 80, pesquisas revelaram que a interação entre os iguais possibilita o “equilíbrio pessoal e a inserção social”, no entanto o professor tem o papel de criar condições favoráveis para a socialização dos alunos (SALVADOR et all, 2000, p. 188).

Diante das análises explicitadas acima sobre o processo de interação social e sua contribuição para a aprendizagem, Cubero e Luque (2004, p. 105) no que diz respeito ao processo de construção dos conhecimentos, argumentam que este é “um processo de construção conjunta realizado com a ajuda de outras pessoas, que, no contexto escolar, são o professor e os colegas de sala de aula”. Ou seja, nota-se nessa relação uma atividade que abrange o coletivo, onde todos participam e compartilham conhecimentos.

Como já foi apresentado anteriormente, o trabalho trata-se de uma Monografia, ou seja, será desenvolvido profundamente na perspectiva de um único assunto: Aprendizagem Significativa. Carvalho (1989 p. 148) diz que “o trabalho monográfico ultrapassa o nível da simples compilação de textos, resumos ou opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise de dados a serem utilizados [...]”. Objetivando seguir tal rigor, que conseqüentemente validará as abordagens feitas no presente trabalho, utilizarei a pesquisa Bibliográfica.

De acordo com Macedo (1994 p. 13) a Pesquisa Bibliográfica é “a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.)”. Complementando ainda o que caracteriza uma Pesquisa Bibliográfica Rampazzo (2005 p. 53) diz que “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para fundamentação teórica, ou ainda para justificar os limites e contribuições de pesquisa”.

Nessa perspectiva escolhi a pesquisa Bibliográfica, pois a mesma permitirá novos conhecimentos, aumentará minha criticidade em torno do tema, proporcionando reflexões que contribuirão para um embasamento teórico sobre o que vou descrever. Considero relevante para o trabalho à investigação de livros referentes ao tema em questão, pois são os teóricos que sustentarão as reflexões feitas, para isso serão utilizadas citações dos mesmos, como base para um melhor desenvolvimento em torno do assunto.

Para a realização do trabalho fiz um levantamento bibliográfico em publicações teóricas, cuja temática se relaciona com: Aprendizagem Significativa, Psicologia da Aprendizagem, livros que apontem também para as contribuições das interações sociais no processo de aprendizagem; enfim, temas que nortearam meu objeto de estudo. Visando buscar tal entendimento recorri a pesquisadores, tais como: Vygotsky (2007), Piaget (1982), Wallon (2007), Moreira & Masini (1982), Bock, Furtado & Teixeira (2001), Davis & Oliveira (1994), Salvador (1994), Piletti & Rossato (2011), Palangana (2001), Mahoney (2004), entre outros.

2. CONCEPÇÕES COGNITIVISTAS DA APRENDIZAGEM

Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 150) discorrem que a teoria cognitivista define “a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva)”. Ou seja, a aprendizagem ocorre “como o processo de organização das informações e de integração do material apreendido à estrutura cognitiva” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA 2001, p. 153).

Para analisar tal concepção, faz-se necessário, primeiramente entender o conceito de Cognição apontado por Moreira, Masini (1982, p. 3), sendo assim de acordo com os autores, Cognição é:

[...] o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados.

Esses autores destacam que a Psicologia Cognitivista “é uma teoria particular, cuja asserção central é a de que ver, ouvir, cheirar etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos” (MOREIRA, MASINI, 1982, p. 3), tais ações irão depender das condições pessoais de quem norteará o processo.

Dentre os teóricos que estudam a aprendizagem a partir do ponto de vista explicitado acima, encontra-se Ausubel. Para este autor a aprendizagem está relacionada com a estrutura cognitiva da pessoa, entendida por ele como “conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos” (AUSUBEL, 1968, p37-39 apud MASINI, MOREIRA, 1982, p. 4).

A teoria de Ausubel, no que corresponde aos estudos sobre o tema em questão, analisa a aprendizagem em duas vertentes: aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Vejamos como se caracterizam.

2.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM MECÂNICA

Moreira, Masini, (1982, p. 7) estudando a teoria de Ausubel, afirmam que “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem se aprende”, dessa forma não há como um professor planejar uma aula, por exemplo, sem a preocupação de trazer nos estudos abordados, no processo de aprendizagem, informações que tenham significado para o aluno, aproveitando dessa forma, o conhecimento prévio deste acerca do conteúdo abordado.

No que corresponde aos significados, Salvador (1994 p. 149) discorre que “em termos piagetianos, poderíamos dizer que construímos significados integrando ou assimilando o novo material de aprendizagem aos esquemas que já possuímos de compreensão da realidade”, ocorrendo dessa forma uma relação daquilo que faz parte da vida cotidiana do aluno com o assunto exposto pelo professor.

Ao relacionar os estudos com o cotidiano, o aluno passa a reconhecer o sentido das coisas que o cercam. No entanto, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998 p. 66) dizem que: “As crianças simplesmente não entendem a maior parte das coisas que a escola ensina nem sabem por que devem aprender tais coisas e não outras”. Nessa perspectiva, tal situação remete a uma Aprendizagem Mecânica, totalmente superficial e descontextualizada. Apesar de ser bastante criticada por teóricos, infelizmente, é uma realidade comum em muitas escolas.

Moreira e Masini (1982, p. 8-9) definem a “[...] aprendizagem mecânica (rote learning) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”. Nessa mesma linha de pensamento, Salvador (1994, p.148) afirma que quando o aluno aprende os conteúdos “de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo”, está realizando um tipo de aprendizagem mecânica.

Na Aprendizagem Significativa, de acordo Moreira e Masini (1982, p. 7), conforme a teoria de Ausubel, quando “a nova informação ancora-se em conceitos relevantes

preexistentes na estrutura cognitiva de quem se aprende” tal processo é definido como conceito subsunçores. Enquanto que na Aprendizagem Mecânica quando “não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada”, a nova informação passa a ser arbitrária, (1982, p. 9).

Com base na teoria de Ausubel e seus colaboradores, Salvador (1994), explica que como requisito à Aprendizagem Significativa, “é necessário que o novo material de aprendizagem, o conteúdo que o aluno vai aprender, seja potencialmente significativo” (SALVADOR, 1994 p. 150), apontando dessa forma para duas condições importantes para concretização desse processo, a primeira se refere ao conteúdo da aprendizagem em si e a outra condiz ao próprio aluno que irá aprender tais conhecimentos.

No que se refere à primeira condição, sobre o conteúdo a ser aprendido, este deve apontar segundo Salvador (1994, p. 150), para uma estrutura interna, com uma “certa lógica intrínseca”, pois, “dificilmente o aluno poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem é vago, está pouco estruturado ou é arbitrário”, fazendo-se dessa forma, necessário que o conteúdo seja “potencialmente significativo”.

De acordo com o já referido autor, além de o conteúdo ser logicamente significativo é considerável que o mesmo tenha uma significância psicológica, pois, para uma aprendizagem potencialmente significativa é importante também, no que se refere ao conteúdo a ser aprendido, que o aluno “possa relacioná-lo de forma não arbitrária com o que já conhece, que possa assimilá-lo, que possa inseri-lo nas redes de significados já construídas no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem”, (SALVADOR 1994 p. 150).

É grande a relevância dessas duas condições para que a aprendizagem ocorra de forma potencialmente significativa, elas não garantem, porém que o aluno construa significados, fazendo-se necessário que este tenha uma atitude favorável para aprender significativamente. A atitude favorável irá depender da intencionalidade do aprendiz em relacionar o conteúdo a ser aprendido com os conhecimentos adquiridos previamente, analisando que:

Quando a intencionalidade é escassa, o aluno limitar-se-á, provavelmente, a memorizar o aprendido de uma forma um tanto mecânica e repetitiva: ao contrário, quando a intencionalidade é elevada, o aluno estabelecerá múltiplas e variadas relações entre o novo e o que já conhece (SALVADOR 1994 p.151).

No que corresponde às teorias da aprendizagem, além da contribuição de Ausubel correspondente a Aprendizagem Significativa, tem-se também os estudos dos psicólogos cognitivistas, Vygotsky, com a teoria do sócio interacionismo, Piaget, com a teoria do desenvolvimento cognitivo e por fim Wallon e a teoria do desenvolvimento humano. Vejamos nos tópicos a seguir.

2.2 TEORIA SÓCIO INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

Lev Seminovitch Vygotsky (1896 - 1934) foi um psicólogo russo, interacionista, cujos estudos, remetem ao caráter social, bem como os processos psicológicos característicos dos seres humanos. Suas obras, portanto, são de grande contribuição à educação e a psicologia (SALVADOR et all, 2000).

No que corresponde à teoria Vygotskyana, Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 161) explicam que em tal concepção a aprendizagem:

[...] sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta.

Os autores também apontam que para Vygotsky o desenvolvimento é um processo que ocorre do mundo exterior para o mundo interior. “É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p. 162).

O próprio Vygotsky (2007 p. 95), afirma que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Dessa forma a aprendizagem da criança ocorre antes mesmo, da mesma começar a frequentar uma

escola, pois a presença do outro nas situações cotidianas desde o primeiro dia de vida a coloca em contato com os elementos da cultura, dessa forma este outro será o mediador entre a criança e a cultura. Sobre a participação do outro nas interações com a criança, as autoras Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 162) analisam que ele é o “parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo”.

Dessa forma, Davis e Oliveira (1994, p.49), expõem que “o pensamento infantil, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a capacidade de se auto regular”. Os gestos e a fala maternos são, por exemplo, como:

[...] sinais externos que interferem no modo pelo qual o menino ou a menina age sobre seu ambiente: com o tempo ocorre uma interiorização progressiva das direções verbais fornecidas à criança pelos membros mais experientes de um ambiente social (DAVIS e OLIVEIRA 1994, p. 50).

Na concepção Vygotskyana, “o sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números)” foi estabelecido pela sociedade no decorrer de sua história, ao ser internalizado, produz transformações no ser humano, que influenciará conseqüentemente, em seus aspectos sociais e culturais (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p.161). Salvador e colaboradores (2000, p. 259), destacam a importância da interação neste processo afirmando que:

Os signos e sistemas de signos que servem de mediadores nos processos psicológicos superiores não têm um caráter estritamente individual, mas, ao contrário, foram elaborados ao longo da história cultural da espécie humana e, por isso, a sua origem é social [...].

No processo de internalização Davis e Oliveira (1994, p.50) destacam que se trata de um processo ativo, “no qual a criança apropria-se do social de forma particular”, ocorrendo assim o papel estruturante do sujeito, onde a interiorização e a transformação, conforme as autoras analisam “interagem constantemente, de forma que o sujeito, ao mesmo tempo que se integra no social, é capaz de posicionar-se

frente ao mesmo, ser seu crítico e seu agente transformador” (DAVIS, OLIVEIRA 1994, p.50).

O processo de interação da criança com o mundo exterior oportuniza segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 162) ao “desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano”. Por conseguinte a escola torna-se então, um lugar favorável para este desenvolvimento, pois intencionalmente é um lugar onde as relações culturais são organizadas e planejadas. O desenvolvimento da criança é, pois, intensificado no ambiente escolar, salientando que o mesmo só ocorre em virtude de uma aprendizagem estimulante (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

Na teoria Vygotskyana, sobre o processo de desenvolvimento, encontra-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, correspondente às funções que ainda não foram amadurecidas pela criança (VYGOTSKY, 2007). A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como:

“[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Tal definição aponta dessa forma para dois níveis de desenvolvimento. Além da Zona de Proximal que foi analisado anteriormente, se tem também a Zona de Desenvolvimento Real, sendo este definido por Vygotsky como o primeiro nível de desenvolvimento. Vygotsky (2007, p.95-96) expõe que Zona de Desenvolvimento Real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

A colaboração do professor e dos colegas, tal como as interações ocorridas no ambiente escolar, fazem parte do conceito construído por Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando o professor enxergar a aprendizagem como um processo social e sistemático. Por tanto, o desenvolvimento, é resultado desse processo, não havendo separação entre aprendizagem e desenvolvimento (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

2.3 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET

Jean Piaget (1896 - 1980), teórico interacionista, é bastante reconhecido pela contribuição nos estudos sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo, formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a pesquisas científicas para compreender como o conhecimento humano se forma. Na teoria Piagetiana, estudar minuciosamente o processo de como “as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico” possibilita a compreensão da “gênese (ou seja, o nascimento) e a evolução do conhecimento humano” (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p. 37).

Com base na concepção interacionista, os estudos de Piaget buscam mostrar que o desenvolvimento cognitivo procede da interação entre os fatores endógenos (“o sujeito impõe-se sobre o objeto”) e os fatores exógenos (“o objeto impõe-se ao sujeito”) e que as ações externas e os processos de pensamento, envolvem, por tanto, uma organização lógica (PILETTI, ROSSATO, 2011 p. 65).

Em seus estudos de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 37), Piaget propôs-se a “investigar como, através de quais mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta”. Tal ação remete ao “reconhecimento da ocorrência de todo um crescimento, orgânico e mental, rumo a um equilíbrio relativo alcançado como adulto” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p.66).

O desenvolvimento cognitivo está associado ao processo de Equilibração, um fator de grande relevância, sendo considerado inclusive como a base da teoria Piagetiana (PALANGANA, 2001). Para Piaget (1982, p. 156), o equilíbrio “dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência – entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação”. Piaget destaca ainda que adaptação é um equilíbrio, exemplificando que:

[...] um organismo é adaptado quando ele pode ao mesmo tempo conservar sua estrutura assimilando a ela os alimentos (sic) tirados do exterior e acomodar essa estrutura às diversas particularidades desse meio: a adaptação biológica é, portanto um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a acomodação deste àquele (PIAGET, 1982, p. 156-157).

Dessa forma, ações como o pensar e o agir, surgem para atender o ser humano em sua necessidade de vencer um desequilíbrio, sendo esse, portanto, um processo contínuo do desenvolvimento, pois o ser humano se desenvolve para adaptar-se frente às novas circunstâncias do mundo ao seu redor (PILETTI, ROSSATO, 2011).

Na teoria Piagetiana, o desenvolvimento cognitivo, abrange quatro estágios ou períodos, sendo que “cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas” (PALANGANA, 2001, p. 23). O desenvolvimento irá progredir em resultado do que foi construído nos estágios passados, o início do próximo estágio do desenvolvimento intelectual, é, pois, caracterizado pelo aparecimento de certas mudanças. No que corresponde aos estágios, estes são definidos na concepção Piagetiana, por: o sensório-motor, o pré-operacional, o estágio das operações concretas e, por fim, o estágio das operações formais. Estudaremos a seguir de forma resumida o que caracteriza cada estágio (PILETTI, ROSSATO, 2011).

Estágio sensório-motor: apresentado como o primeiro estágio na teoria Piagetina, o estágio sensório-motor é característico do nascimento do bebê até aos dois anos. Para Piaget e Inhelder (apud PALANGANA, 2001, p. 24), inicialmente “o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles”.

De acordo com Palangana (2001, p. 24), o que há de mais considerável nessa fase é o fato da criança desenvolver a “noção de permanência do objeto”. No decorrer dessa fase, a criança passa a diferenciar “o que é dela do que é do mundo, adquire noção de causalidade, espaço e tempo, interage com o meio demonstrando uma inteligência fundamentalmente prática” (PALANGANA, 2001, p. 24).

Estágio pré-operatório: corresponde à idade dos dois aos sete anos, é neste período que a criança passa a desenvolver representações acerca de objetos ou acontecimentos, substituindo-os, permitindo dessa forma “criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação, fantasiar, fazer de conta, fazer uso de jogo simbólico, dar vida aos objetos” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 74).

De acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 42), o raciocínio da criança na fase pré-operatório é marcado também por uma “percepção imediata, sofrendo com isso uma

série de distorções”. Dessa forma, entende-se que, “a criança possui percepção global e não discriminando detalhes, deixa-se levar pela aparência sem relacionar fatos” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 75).

Vale considerar que o egocentrismo é característico do estágio pré-operatório, onde “o ponto de vista da criança domina” (SALVADOR et all, 2000, p. 252). Sendo assim, nessa fase, o raciocínio é fundamentado na perspectiva de “um pensamento que a criança centra em si mesma” (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p. 41).

Estágio das operações concretas: fase correspondente a crianças entre 7 a 12 anos, onde se faz presente relevantes conquistas em termos intelectuais (PILETTI, ROSSATO, 2011). Esta é a etapa em que “o pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito. Agora a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia” (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p. 43).

Para Piletti e Rossato (2011, p. 76), o discernimento que a criança apresenta nessa fase ao compreender que “se mudar a água de um copo para o outro, de formato diferente”, não haverá alteração na quantidade de água, posta no copo anterior, indica que a criança constrói nesse período a noção de conservação, fator relevante para que a criança construa um pensamento lógico, do mundo ao seu redor.

Estágio de operações formais: considerado a última fase da teoria Piagetiana, equivale à idade de 12 anos em diante, apresentando como característica a capacidade que o indivíduo passa desenvolver, ao “aplicar o raciocínio lógico e sistemático aos mais diversos problemas” começando também a pensar de forma abstrata, utilizando hipóteses (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 77). Para Davis e Oliveira (1994, p.45), o pensamento hipotético-dedutivo, “permitirá ao adolescente estender seu pensamento até o infinito”.

O pensamento combinatório, presente também nesse período, conforme explica Palangana (2001, p. 29) “possibilita uma nova lógica, significa o raciocínio sobre uma realidade dada em função de todos os aspectos que comporta e de todas as combinações possíveis”.

Em suma compreende-se que cada estágio do desenvolvimento cognitivo, possui suas peculiaridades, segundo Davis e Oliveira (1994, p.46), a sucessão dos estágios,

procura “um novo e mais completo equilíbrio que depende, entretanto das construções passadas”. Vale ressaltar que a ordem dos estágios é fixa, o que irá mudar apenas, é o tempo que cada criança levará ao atingir “novas habilidades” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 79).

2.4 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE WALLON

Henri Wallon (1879 – 1962) foi um teórico francês, cuja formação nos ramos da medicina e filosofia, trouxe contribuições relevantes, para sua formação como psicólogo. Wallon ocupou-se dos estudos sobre o desenvolvimento da criança, buscando entender os processos que originam a consciência (MAHONEY et all, 2004).

Para Mahoney e colaboradores, (2004, p. 10) os estudos de Wallon, resultam numa teoria que “facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno”, uma visão que envolve simultaneamente o cognitivo, o motor e o afetivo. Compreender o indivíduo de forma integral é reconhecer que os aspectos: cognitivo, motor e o afetivo se relacionam e interagem constantemente (MAHONEY et all, 2004).

A teoria do desenvolvimento defendida por Wallon constitui-se em fases que “se diferenciam por suas características, sendo que, em sua sucessão ordenada, cada uma constitui preparação para as que se seguem e todas apresentam tipos particulares de interações entre a criança e seu ambiente” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 105). Ainda sobre o desenvolvimento, Wallon (2007, p.29) analisa que:

[...] cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e do meio que faz com que eles se especifiquem reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.

Em suas pesquisas, Wallon (2007, p. 27) concluiu que “o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto”. Para entendermos melhor sobre esse processo, brevemente, estudaremos a seguir as cinco fases propostas na teoria Walloniana.

Estágio Impulsivo Emocional: exposta como a primeira fase do desenvolvimento, ou seja, entende-se como o período desde o nascimento da criança, até um ano de idade, período este marcado por “dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional” (MAHONEY et all, 2004, p. 19).

A princípio, segundo os autores Piletti e Rossato (2011, p. 105) os bebês “realizam movimentos reflexos, involuntários, impulsivos e gradativamente passam a responder com afetividade às pessoas (pais)” por depender ainda de um adulto, este passa a intervir nas relações da criança com o meio externo. Justamente por essa dependência também, é que a criança para ser atendida em suas necessidades, se expressando de forma emotiva para se comunicar (PILETTI, ROSSATO 2011).

Estágio sensório-motor e projetivo: este período começa quando a criança completa um ano, se estendendo aos três anos, caracterizando-se por ações opostas ao estágio decorrido, pois enquanto o estágio impulsivo emocional é marcado pela afetividade (fase centrípeta), o sensório-motor e projetivo, é marcado pelo cognitivo (fase centrífuga), “para a construção do real” (MAHONEY et all, 2004, p. 29).

Progressivamente as ações da criança nesse estágio, terão um caráter intencional, onde a criança passa a retribuir “aos estímulos do mundo exterior, tornando-o como instrumento de seu interesse a ser manipulado e explorado” (MAHONEY et all, 2004, p. 31). Piletti e Rossato (2011, p. 106), analisam que neste momento a criança torna-se “ocupado com o conhecimento perceptivo e motor do mundo”.

Estágio do personalismo: contempla a idade de três a seis anos, tem como característica o “enriquecimento do eu e a construção da personalidade”. Simultaneamente a aquisição da “consciência corporal” e da “capacidade simbólica” são elementos fundamentais para a constituição do personalismo (MAHONEY et all, 2004, p. 39).

Nessa fase, a criança caminha, segundo Mahoney e colaboradores, (2004, p. 13) para a “construção da própria subjetividade por meio das atividades de oposição (expulsão do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro), de imitação”. Apesar da busca da criança pela independência, ser uma característica forte desse período, nota-se também, que o processo de imitação do outro é um modo que ela encontra para se inserir socialmente (PILETTI, ROSSATO, 2011).

Estágio categorial: a teoria Walloniana aponta como estágio categorial, crianças que apresentam idade entre seis a onze anos. O desenvolvimento intelectual é um fator relevante nesse estágio, haja vista que tal desenvolvimento, irá definir as ações da criança, possibilitando dessa forma, um progresso em seu intelecto (MAHONEY et all, 2004). Conforme explicam Piletti e Rossato (2011, p. 108), é nessa ocasião que a criança “procura diferenciar o eu do não eu, o que é do seu ponto de vista do que é do outro”.

Puberdade e adolescência: apresentado como a última fase da teoria de Wallon, condiz com a idade dos onze anos em diante, tem como característica a transição da infância para a adolescência, momento marcado pela “crise da puberdade” afetando a criança nos aspectos: cognitivo, motor e afetivo (MAHONEY et all, 2004). Neste período o adolescente “almeja compreender suas inquietações, sua sexualidade, seus desejos, enfim a sua identidade de fato” (PILETTI, ROSSATO, 2011, p. 108).

No processo de desenvolvimento, a presença de um novo estágio, será caracterizado por um processo que a teoria Walloniana denomina de “alternâncias funcionais”, são leis que regulam a sequência dos estágios apresentadas anteriormente (MAHONEY et all, 2004). Wallon explica que (2007, p. 110) “a alternância suscita sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo”. No entanto, vale ressaltar que a evolução da criança não caminha “sempre no mesmo sentido” sendo seu curso marcado por “oscilações” (WALLON, 2007, p.93).

Ao estudar a teoria de Vygotsky, Piaget e Wallon, nota-se que há entre eles, concepções diferentes em determinados aspectos, diferenças estas sobre a relação do indivíduo com o meio, sobre o processo cognitivo, enfim no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, cada teoria irá apresentar concepções próprias, no entanto, vale ressaltar que os três utilizaram os estudos da

psicologia genética para entender como se processa o conhecimento. São interacionistas e veem o sujeito como um ser ativo no processo de desenvolvimento.

Ao analisar as concepções apresentadas nesse capítulo, é possível identificar as grandes contribuições deixadas por esses autores na área da educação, possibilitando ao educador não só, conhecer como se organiza o processo de construção do conhecimento, na perspectiva da psicologia genética, como também, fazer com que esse conhecimento seja significativo para o aluno.

Para Salvador (1994, p. 137), “mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas”, no entanto, tal ação não ocorre de forma individualizada e sim mediante as relações interpessoais (SALVADOR, 1994). Dessa forma, entende-se que a aprendizagem no contexto sala de aula, tem um caráter fundamentalmente “social e cultural” (MARTI, SALVADOR, 1996, p. 120), cabe, pois, agora retratar de que forma as relações sociais no ambiente escolar, influenciam no processo de construção do conhecimento, vejamos no capítulo seguinte.

3. RELAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A repercussão em volta dos “enfoques cognitivos” na perspectiva do desenvolvimento humano contribuiu para desmistificar a passividade do indivíduo frente ao processo do conhecimento. Na área educacional, tais estudos criticaram ao modelo que se tinha do professor como um “simples transmissor” e do aluno como “receptor de conhecimentos”. (SALVADOR, 1994, P.100). Por considerar a importância do aluno na aprendizagem escolar, tal visão concebe o mesmo, como um ser protagonista desse processo. Porém não se pode desconsiderar a relevância que a interação na sala de aula proporciona, conforme afirma Salvador (1994, p. 131): “a atividade cognitiva do aluno que está na base do processo de construção e modificação de esquemas inscreve-se, de fato, no domínio de uma interação ou interatividade, em primeira instância professor-aluno, mas também aluno-aluno”.

De acordo com Cubero e Luque (2004, p. 105) “a construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado. A interação se dá em um contexto socialmente pautado, no qual o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais”. Portanto, faz-se necessário compreender que a participação dos alunos é primordial nesse processo, levando em conta também, a interação do grupo em si para a construção do conhecimento, no entanto, cabe ao professor, porém ser o mediador, aquele que se coloca “[...] como o guia para a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que participa [...]” (CUBERO, LUQUE, 2004, p. 105). Com o intuito de entender este processo analisaremos as interações que ocorrem na sala de aula entre o professor e entre alunos.

3.1 INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Como já foi citado anteriormente, o destaque atribuído ao indivíduo, precisamente nos anos 50, repercutiu na forma de enxergar o aluno não como um ser passivo no processo de aprendizagem, mas como um ser ativo que esquematiza e constrói o

conhecimento (SALVADOR et all, 2000). O foco atribuído a essa mudança sobre o caráter ativo do indivíduo, resultou na ideia em torno da “atividade auto-estruturante do aluno” (SALVADOR, 1994, p. 100).

Nessa perspectiva, as pesquisas passaram a ter um foco maior em torno da interação do aluno com o objeto de conhecimento, ignorando dessa forma, a contribuição do professor nesse processo. Essa visão que analisa esse processo de forma individual “reduz a interação educativa estabelecida entre o professor e os alunos à interação aluno/conteúdo de aprendizagem. [...] dessa maneira desliga-se a atividade construtiva do aluno do contexto interpessoal e social que ela ocorre” (SALVADOR et all, 2000, p. 181).

Faz-se necessário compreender que a aprendizagem não depende exclusivamente da “atividade auto-estruturante do aluno”, portanto, não se pode negar o valor incontestável da intervenção do professor para a ocorrência da mesma (SALVADOR, 1994, p. 102). Para entendermos melhor a função pedagógica do professor, analisaremos, pois a descrição exposta por Salvador e colaboradores (2000, p. 181):

Nesse contexto, o professor tem uma função claramente definida: é o mediador, o intermediário entre os processos construtivos dos alunos e os conteúdos culturais sobre os quais essa construção se materializa. A atividade do aluno não representa a inibição do professor; ao contrário, na nossa perspectiva, é precisamente a intervenção do professor o que determina que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que se oriente em um ou em outro sentido, com mais ou menos concentração.

De acordo com Salvador e Solé (1996, p. 288), os estudos de Vygotsky, sobre a “atividade construtiva do aluno na trama das relações sociais e interpessoais”, são de grande contribuição para compreendermos a influência que há do professor na aprendizagem dos alunos. Na concepção Vygotskyana, o processo do desenvolvimento do ser humano resulta da aprendizagem, portanto, “é, sobretudo, um produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, entre os quais os educadores (pais, professores, etc.) ocupam um lugar essencial” (SALVADOR, SOLÉ 1996, p. 288).

O processo de desenvolvimento cultural, analisado por Vygotsky, repercute a dois planos, o primeiro corresponde ao “nível social”, caracterizado pela função interpsicológica, para então, suceder a função intrapsicológica, marcada pelo “nível individual” da criança (VYGOTSKY, 1979 apud SALVADOR, SOLÉ, 1996, p.288). Salvador e Solé (1996, p. 289), explicam que a “interiorização, é concretizada a partir das interações que a criança mantém com os adultos e outros agentes mediadores de seu entorno”, este pensamento repercute ao conceito definido por Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal² – a diferença entre o que o indivíduo sabe fazer sozinho e o que ele faz com a ajuda de alguém experiente. Nesse sentido, nota-se a importância do professor em ser o mediador para que o aluno chegue ao desenvolvimento potencial, ou seja, cabe ao professor, ser aquele que irá guiar o aluno a solucionar um determinado problema, possibilitando que este interiorize o conhecimento aprendido, reconstruindo assim, seu desenvolvimento real (SALVADOR, SOLÉ, 1996).

Sem dúvida alguma, a intervenção do professor é de grande relevância no processo de aprendizagem dos alunos, no entanto, vale, pois esclarecer que a intenção de analisar aqui a interação professor/aluno é de que além de atribuir ao professor um papel decisivo no processo de construção de conhecimento do aluno, é de mostrar também que é um equívoco, limitar este processo a interação somente do aluno com o objeto de conhecimento (SALVADOR, 1994).

3.2 INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS

Colomina e Salvador (1996, p. 298), apontam que tradicionalmente, considerava-se a relação entre alunos na sala de aula “como um fator indesejável e incômodo, com prováveis influências negativas sobre o rendimento escolar”. Tal análise põe à margem a influência educacional que as interações entre iguais proporcionam no contexto escolar. Entre os anos 70 e 80, contrapondo-se as ideias tradicionais,

² Ver no capítulo anterior, o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, definido na teoria de Vygotsky.

constatou-se a potencialidade que há na interação do aluno e seus colegas de sala (SALVADOR, 2000). As pesquisas defendiam que:

“A interação entre alunos também é reconhecida como contexto social de construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista contrapostos, criação e resolução de conflitos que se mostrarão relevantes para a aprendizagem” (CUBERO, LUQUE, 2004, p. 106).

Colocar os alunos lado a lado, não é o suficiente para se alcançar resultados positivos na aprendizagem, as condições dessa interação sim, serão cruciais para se alcançar os objetivos definidos pelo professor (SALVADOR, 1994). Para Salvador (1994, p.78), a interação entre os alunos tem um efeito decisivo no que corresponde ao:

“[...] processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e de habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar”.

Pesquisas pontuam que no contexto da interação entre os alunos, há três formas de se organizar socialmente as atividades em sala de aula, são elas: a cooperativa, a competitiva e a individualista (COLOMINA, ONRUBIA, 2004).

Quando as atividades são organizadas de forma cooperativa os objetivos de cada integrante são relacionados, dessa forma, cada indivíduo só tem seu objetivo alcançado se seus companheiros obtiverem êxito também, nessa estrutura todos são beneficiados. Numa organização competitiva, porém, se um integrante obtiver êxito, em seu objetivo, tal conquista será prejudicial para o restante do grupo. Por sua vez, nas atividades organizadas do tipo individual, os objetivos alcançados dos integrantes não trarão influências nos resultados dos demais, ou seja, particularmente cada indivíduo tentará alcançar sua meta (COLOMINA, SALVADOR, 1996). Sem dúvida alguma, ao analisar essas três estruturas, nota-se que as organizações cooperativas contribuem muito mais, para a interação entre alunos, sobre os resultados obtidos através dela, Colomina e Salvador (1996, p. 303) argumentam que:

“As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas com as de aprendizagem competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, a atenção, a cortesia e o respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda”.

Estudar as três estruturas, relacionando com as atividades propostas em sala de aula, possibilitou aos pesquisadores definir como elas se caracterizam na interação entre alunos, nesse quesito os resultados obtidos, segundo Salvador e seus colaboradores (2000, p. 189) são “conclusivos”, porém sobre os resultados obtidos através do “rendimento alcançado pelos alunos” estes não foram tão claros assim, no entanto destaca-se também a preeminência da organização cooperativa.

Considerando a estrutura cooperativa, Colomina e Salvador (1996, p. 304), destacam as contribuições de Damon e Phelps (1989), identificando que em tal estrutura há “três enfoques principais nas tendências educativas”: as relações tutoriais, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre iguais. Essas três enfoques se diferenciam em dois aspectos: “a igualdade – grau de simetria entre os papéis desempenhados pelos participantes na atividade em grupo – e a mutualidade – o grau de conexão, profundidade e bidirecionalidade das trocas comunicativas entre os participantes” (COLOMINA, ONRUBIA, 2004, p. 282).

Nas relações tutoriais um aluno mais experiente em determinado assunto assume o papel de tutor, ou seja, assume de certa forma o papel do professor, porém o grau de conhecimento do tutor é inferior ao do professor. Sendo assim o tutor desempenha a função de instruir seus colegas, esclarecendo os assuntos estudados, nota-se que não há uma simetria nessa relação, apresentando também uma mutualidade variada. Nessa relação por ter uma proximidade maior com o tutor do que o professor, o tutorado sente-se mais à vontade para tirar suas dúvidas (COLOMINA, SALVADOR, 1996).

A aprendizagem cooperativa, por sua vez, tem por característica a divisão da turma em equipes, com cinco a seis alunos, para realização de uma atividade determinada pelo professor. A aprendizagem cooperativa apresenta um alto grau de igualdade e uma mutualidade variada, para Colomina e Salvador (1996, p. 305), “os maiores níveis de mutualidade, ocorrerão nos casos em que se promova discussão e o

planejamento conjuntos, se favoreça o intercâmbio de papéis e responsabilidades e se limite a divisão do trabalho entre os membros”.

Por fim, na colaboração entre iguais, dois alunos ou mais, com o mesmo grau de conhecimento resolvem juntos a tarefa, sendo perceptível nessa organização, à mutualidade e à igualdade (COLOMINA, SALVADOR, 1996).

No que corresponde à definição dos fatores que são estabelecidos na interação conjunta dos participantes, Salvador e colaboradores (2000, p. 190), apontam para diversos pressupostos, porém apenas dois, são vistos como primordiais: “o surgimento e o manejo adequado dos conflitos e das controvérsias conceituais [...]; e o nível de elaboração das contribuições dos participantes”.

O conflito cognitivo e as controvérsias conceituais se defrontam em duas linhas de pensamento. Uma parte da análise teórica dos estudos de Piaget, onde o autor Perret-Clermont (1984), dirige suas pesquisas na intenção de investigar a influência da interação grupal “na socialização e no desenvolvimento intelectual” (SALVADOR et all, 2000, p. 191). E a outra, segundo Salvador e colaboradores (2000, p. 191) aos estudos, condizentes ao “projeto experimental pré-teste e pós-teste” focada a princípio em “tarefas de natureza operatória e, mais adiante na aquisição dos conteúdos escolares”.

Apesar de direcionar as pesquisas em perspectivas diferentes, ambas defendem que o “conflito sociocognitivo”, resultará numa reestruturação conceitual de cada integrante do grupo, promovendo dessa forma o desenvolvimento cognitivo (SALVADOR, 2000, p. 191). As diversas opiniões dos participantes sobre determinados conceitos, ocasionará num “desequilíbrio cognitivo, provocando a revisão dos respectivos pontos de vista diante de novas informações e da análise a partir de novas perspectivas da informação disponível” (SALVADOR, 2000, p 191).

Sobre o nível de elaboração das contribuições dos participantes, Salvador destaca os estudos de Webb (1983; 1985), tais estudos, mostram como a troca entre os alunos na resolução de uma atividade de classe, podem trazer benefícios no rendimento dos mesmos, porém para que estes benefícios sejam válidos faz-se necessário ater-se a “qualidade das interações” estabelecidas (SALVADOR, 2000, p. 192).

Enfim o conhecimento obtido sobre a interação aluno/aluno, não deixa dúvidas de que a organização cooperativa é uma grande aliada para o processo de construção de conhecimento dos alunos. A troca entre os alunos desenvolvidas através dessa interação potencializa não só a aprendizagem, mas implica também no progresso das relações sociais, no entanto, como já foi analisado aqui, é a qualidade dessas interações que irá possibilitar os alunos atingirem os objetivos definidos pelo professor (SALVADOR et all, 2000; COLOMINA, ONRUBIA, 2004).

4. CONCLUSÃO

Sem dúvida, analisar o processo de aprendizagem requer o entendimento de que este é um processo associado à relação do indivíduo com o mundo ao se redor. Na relação com o meio externo, o indivíduo passa a atribuir significados possibilitando dessa forma a organização interna dos conhecimentos obtidos. Tal visão abrange a psicologia cognitivista, nesta concepção a aprendizagem se organiza na estrutura cognitiva do indivíduo. Dessa forma, é considerável que a aprendizagem faça sentido para quem aprende, sendo, pois significativa, favorecendo o indivíduo estabelecer uma ligação dos conteúdos escolares, com o seu cotidiano, seus conhecimentos prévios.

Um ensino descontextualizado compromete e muito a aprendizagem significativa, é preciso que o professor se situe no que se refere ao cotidiano vivido por seu aluno, para que o conteúdo estudado não seja superficial, possibilitando também que este novo conhecimento sirva de ponto de partida (ou ancoragem), para os próximos assuntos.

Com o intuito de aprofundar os estudos sobre como se desenvolve o conhecimento no sujeito, este trabalho dedicou-se aos estudos sobre as teorias da aprendizagem, analisando que a aprendizagem faz parte desde os primeiros dias de vida de um bebê. Para isso, foi necessário inteirar-se um pouco sobre as fases do desenvolvimento, buscando mostrar como o conhecimento se processa no decorrer da infância até chegar à vida adulta.

Analisar o desenvolvimento do indivíduo remete a constatação de que este é um ser ativo no processo de construção do conhecimento, porém vale ressaltar que apesar do destaque atribuído ao aluno como um ser ativo no processo da aprendizagem, este fato não pode limitar-se apenas aos estudos da interação do aluno e seu objeto de conhecimento. Ao estudar o desenvolvimento vital do ser humano (principalmente com crianças pequenas), nota-se a influência do adulto (ou uma pessoa mais experiente) como mediador entre a criança e o mundo ao redor.

Dessa forma ao estudar a aprendizagem significativa o trabalho leva em conta a interação professor/aluno e aluno/aluno, mostrando que a aprendizagem não acontece de forma solitária, e do quanto à mesma pode ser potencializada através do conhecimento construído e compartilhado nessas relações. Dentro do ambiente escolar, a figura do professor tem uma influência singular, sendo um elemento chave para a aprendizagem de seus alunos. Ele pode interferir de forma decisiva para que a aprendizagem seja significativa. Além de reforçar que as interações favorecem a aprendizagem, verificou-se também que as relações interpessoais presentes no ambiente escolar permitem o indivíduo se integrar socialmente em seu meio.

Visando alcançar um aprofundamento em torno do tema proposto, utilizei a pesquisa bibliográfica, que contribuiu para ampliar muito mais meu conhecimento sobre o tema, despertando em mim grande interesse pelo assunto estudado, oportunizando dessa forma, ser uma pesquisadora desta área.

Quanto às dificuldades, a questão do tempo foi um problema para mim para a concretização deste trabalho. Acredito que seria bastante enriquecedor para o capítulo 3, sobre as relações sociais no ambiente escolar, acrescentar a importância da afetividade na interação professor/aluno e da motivação para aprender. Certamente teria desenvolvido muito mais este capítulo se não fosse à pressão do tempo.

Como estudante de pedagogia, o tema estudado possibilitou a compreensão do quanto é válido planejar uma aula, contextualizada com a realidade do aluno, levando em conta também os conhecimentos do mesmo para a construção do conhecimento. Pude perceber também a fundamental importância do professor em mediar suas aulas, haja em vista que ele tem o papel de fazer com que o aluno consiga relacionar os conteúdos escolares com as informações já adquiridas em sua estrutura cognitiva. Constatei também que a interação no ambiente escolar presente na relação entre alunos deve ter apresentar um objetivo definido, pois sentar um do lado do outro não atesta resultados satisfatórios. A organização cooperativa, por exemplo, assegura tais resultados, pois é estabelecida através de uma relação de troca, onde os conhecimentos são compartilhados e construídos.

Em linhas gerais, penso que o conhecimento adquirido, leva a nós como estudantes em formação a pensar que o professor deve estar sempre reelaborando, reconstruindo e repensando sua prática pedagógica em sala de aula, entendendo sua fundamental importância no processo de aprendizagem de seus alunos. Nesse aspecto, a atuação do professor implica em sistematizar suas aulas com a intencionalidade de favorecer sentido à aprendizagem, ou seja, oportunizar ao grupo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS:

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TRASSI, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. 3ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2001. 492 p.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org). **Construindo o Saber - Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas**. 2ª ed. – Campinas, SP. Papirus, 1989.

CECCON, CLAUDIUS; OLIVEIRA, MIGUEL DARCY DE; OLIVEIRA, ROSISKA DARCY DE; INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL. **A vida na escola e a escola da vida**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 95 p.

COLOMINA, Rosa; SALVADOR, César Coll. A interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In: SALVADOR, César Coll; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 460 p.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 472 p.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Afonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sócio cultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 472 p.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. 125 p.

MACEDO, Neusa Maria de. **Iniciação a Pesquisa Bibliográfica**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=2z0A3cc6oUEC&printsec=frontcover&dq=pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&hl=pt-PT&sa=X&ei=riz_UITXEcOZ0QHwLIHABA&ved=0CC8Q6AEwAA>. Acessado em: 21/01/2013 às 18h00min.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004. 87 p.

MONOGRAFIA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=monografia>>. Acessado em: 21/01/2013 às 17h30min.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de Davis Ausubel**, São Paulo, 1982. 112 p.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 2001. 168 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1982. 183 p.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011. 172 p.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=rwyufjs_DhAC&pg=PA53&dq=pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&hl=pt-PT&sa=X&ei=mi7_UKCrD7CQ0QHf04HoBg&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica&f=false>. Acessado em: 21/01/2013 às 18h30min.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159 p.

SALVADOR, César Coll; SOLÉ, Isabel. A interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: SALVADOR, César Coll; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 460 p.

SALVADOR, César Coll et all. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 408 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. lxi, 208 p.